

教育とストレスの関係について

田 井 康 雄

(教育学科教授)

1 はじめに

現代社会はストレス社会と言われている。この点に関してほとんどの人々が否定することはない。しかしながら、現代社会における科学技術や文化の発達の人々をストレスから解放し、さらに、科学技術や文化はより便利で快適な生活を実現するために日々発展を遂げている。つまり、現代社会の発展はそこに生活する個々の人間がさまざまなストレスから開放される過程としてあらわれてきているのである。

このような現実にもかかわらず、現代社会がストレス社会と言われている原因はどこにあるのか、また、このようなストレス社会から人間を開放することが人間の発展に繋がることなのか、問いかけてみる必要がある。

戦後日本社会は経済的発展を第一条件にして進められてきた。それは終戦後の極端な貧困を克服するために国も国民も国民総生産を伸ばすことに必死になってきたことから明らかなことである。「GNP(国民総生産)を伸ばすことのみを金科玉条とした経済成長優先の政策は、企業戦士を生み出し、都市部に労働者を集中させ、結果的に我が国の家庭の核家族化と地域社会の崩壊をも推進し¹⁾」てきた。新しい民主主義的発展が核家族化を促進し、旧来の地域密着の生活から若者を自由にし、日常生活における多様なストレスから国民を解放していったのである。戦後日本社会の経済的発展は目覚ましいものがあり、その目覚ましい経済的発展に伴って、人々は日常生活に伴うストレスから開放され、自由で近代的な家庭生活が実現するに伴ってさまざまな教育問題が出現してきたのである。

現代社会はさらにその状況が進展し、「便利さ追求」「ストレスからの解放」があらゆる活動の主要原理になってしまった。それゆえ、現代社会は以前の社会に比べてさまざまな点においてストレスから解放された社会であるはずである。それにもかかわらず、現代社会はストレス社会であると言われている。

教育問題についても、教育的指導や対策、さらには、カウンセリング理論等、さまざまな種類の対策があらわれているにもかかわらず、解決されるどころかますます多様化、深刻化している現状にある。これらの指導理念は概して教育に伴うストレスから被教育者を解放することを目指すものである。教育問題の三大要素であるいじめ、不登校、学級崩壊に対する教育指導は学校教育に常に伴うストレスからの子どもたちの解放を目指し行われている²⁾。しかしながら、教育活動自体がストレスを被教育者に与えることによって、被教育者のうちにストレスに対する耐性を養うという側面をもつ活動であることを、われわれは忘れてはならない。つまり、ストレスに対する耐性が身についてくるからこそ、人間の発達重要な側面であることを忘れてはならないのである。

また、現代日本社会を取り巻く状況から、「フリーターやニートの増加は、言うまでもなく、日本型青年期の解体にともなう現象であり、若年層が自ら望んで生み出したというようなものではない³⁾」。この現象についても、若者たちがストレスから解放されたままで社会化していこうとすることの正当性を主張する「自らに適した仕事探し」、さらには、「自分探し」という非

現実的・非教育的な考え方に起因するものである。近年問題にされている「モンスター状態になった人に対しては、一般的なコーチングのスキルは通用しません⁴⁾」と言われているモンスター・ペアレントについても、学校教育における多様な問題に対する親のストレスの軽減を正当化するために生じてきた一方的・自己中心的な批判や要求のエスカレートに起因していることは容易に予想される。また、このような状況から、教育現場を去る教員の急増も、多様な教育問題やモンスター・ペアレントによって生じるストレスから逃れたいという教員の欲求のあらわれの結果である。

現代社会はストレス回避社会であり、あらゆる活動がそのようなストレス回避という基本的理念に基づいてなされている。しかしながら、教育は本来被教育者にストレスを与える活動であり、それに伴う耐性を養うことが教育の基本的目的でなければならない。本論考では、このような基本的視座に基づいて教育とストレスの関係について考察していきたい。

2 人間の発達

生理的早産と言われているほど不完全な状態で生まれてくる人間が高度な能力をもつ人間にまで発達しうるのは、人間の発達が本能的先天的要素による発達というよりは、「外部からのはたらきかけ (Einwirkungen von außen)、つまり、これはむしろ共同社会という概念における本質的なもの (das Wesentliche)⁵⁾」に対応することによっている。それゆえ、シュライエルマッハー (F.D.E.Schleiermacher, 1768~1834) は人間の発達を人間とそれを取り巻く環境との間の影響の授受を実現する人間の有機性の根拠としての対概念である受容性 (Rezeptivität) と自発性 (Spontaneität) という概念で捉えようとするのである。つまり、人間の発達は人間の社会化の過程として実現してくるのであり、それは人間のもつ受容性と自発性という生体としての有機的機能を通じて、人間を取り巻く環境との間でさまざまな影響の授受を行うことによって成立してくる⁶⁾。

人間の発達は意識的側面と無意識的側面をもちつつ進行していくが、いずれの場合も、環境との影響の授受を通じて行われるものであり、そこには、常に二律背反的要素があらわれてくる。

さらに、人間の発達に伴ってあらわれてくる自己意識には人間社会への適合につれて、個人性と社会性という二律背反的要素もあらわれてくる。二律背反的要素とは発達に伴う相矛盾する要素であり、そのような二律背反的要素によって生じるストレスを通じて人間の発達が実現していくのであるから、そのようなストレスに対する耐性の生成こそが人間としての発達の基礎に存在していなければならない。したがって、そのような発達の基礎に存在するストレス耐性を養うことは教育の重要な要素になる。

現代社会のように、便利さと快適さを求めることこそ社会の進歩であると考えられている状況においては、科学技術の改良と生活環境の改善、さらには、ストレスからの解放は人々が一般的常識として求めるべき権利であると考えられている。しかしながら、このようなストレス解放に基づく快適さを求めようとする傾向からは、必然的に人間のもつ発達は阻害されるものになってしまう。つまり、人間の人間としての発達は環境との間の相互影響授受によって進展していくのであるから、人間にとって不快に感じられる影響や刺激を回避することを進めていく科学技術の進歩やカウンセリングによるストレスからの解放は人間の発達そのものを阻止することに繋がってしまう危険性がある。

人間の発達がストレスの増加の過程であることを無視したはたらきかけは真の教育的はたらきかけにはならない。たとえば、児童中心主義教育の考え方を子どもの「やる気」や意欲のみを促進することであると考えすることは、子どもの自己中心的なわがままかつてを促進してしまうことに繋がることになる。ルソー (J.J.Rousseau, 1712~78) における「悪の存在の源泉は個々の人間にあるのではなく、社会それ自身がその根源であった⁷⁾」とされているように、社会との関係において善や悪の問題が生じ

るのである。しかしながら、人間の発達社会化の過程として実現してくるのであるから、人間の発達を社会化との関係で捉えない教育論は机上の空論に過ぎないことになってしまう。つまり、人間の発達は自己意識の発達と社会化の過程という二つの側面であらわれてくる。

ここで、それぞれの側面について明らかにしていきたい。

(1)自己意識の発達

人間の自己意識は生体と環境の間の影響の授受によって行われる無意識的自己形成に基づいて成立してくる。この無意識的自己形成は受容性と自発性の機能によって実現されるが、「発達心理学的に見ると、両者（受容性と自発性）の活動形態の多様化の過程は受容性の優位（der Primat der Rezeptivität）から発するものである。なぜなら、あらゆる自発的行為は有機的に受容的な諸機能の優先的訓練（vorangehende Ausbildung）へ受容性の側から導かれてくるからである⁸⁾」。さらに、「受容性のこのような発達心理学的な優位に、あらゆる個々人の意識の構成に対する類意識（Gattungsbewußtsein）の基本的意義が相応する⁹⁾」のであるから、自己意識に優先して類意識が構成される。類意識の構成は人間の社会性の発達の基礎になるのであるが、同時に類意識によって自己意識はより明確化される。「受容的な活動形式において、生き生きとしたもの（das Lebende）が影響を求め、そこから、反作用（Gegenwirkung）が生じる…自発的な活動形式において、生き生きとしたものが本来噴き出し（ausströmen）、その反作用によってのみ妨げられ、固定される¹⁰⁾」。このような人間活動の相互作用のなかで人間の自己意識は類意識とともに発達してくる。

自己意識と類意識の明確化は自己における個人性と社会性の発達としてあらわれてくるがゆえに、個人性と社会性という相対立する精神的矛盾を孕みつつ人間の発達が進んでいく。しかも、このような個人性と社会性を発展させる形で教育的はたらきかけが進められていくのである。つまり、従来から教育の大きな二つの目的とされている個性の伸長と既存社会適合は、ま

さにこのような個人性と社会性の伸長を目指す教育目的である。

本来人間は社会的動物であり、そのための能力や性質を教育によって実現していくわけであるから、そのような教育の二つの目的が挙げられるのは当然のことである。しかしながら、人間の発達がこのような個人性と社会性（個性伸長と社会適合）の教育によって実現していくために、人間存在はその意識において発達に比例してストレスは増大していく。そのようなストレスの増大を示す例は年齢とともに自殺者が増加してくるという現実に顕著にあらわれている。厚生労働省の「人口動態統計」によると20～39歳における死亡原因の第一位は自殺¹¹⁾であり、その後の年齢においても自殺者数は増加していく。

自己意識の発達は人間の個人性と社会性の発達であり、個人性と社会性の発達のための教育的はたらきかけはそれ自体が人間にストレスを与えることである。この点を教育関係者は十分に認識していなければならない。子どもに好きなことを好きなように行わせ、ストレスから解放することは子どもの個人性と社会性の発達を阻害し、社会化を妨げることに繋がる。このような意味において、現在学校教育で行われている児童中心主義教育は教育とは言い切れない部分を含んでいる。

(2)社会化の過程

人間が社会的存在になるのは、社会からのさまざまな影響を受けることと教育の結果であり、教育的はたらきかけなしに人間は社会的存在になりきれない。さまざまな影響や教育によって多様なストレスを受けつつ、社会化が実現していく。このような過程が人間の無意識的自己形成の過程であり、無意識的自己形成が受容性と自発性の慣熟（Fertigkeit）によって実現していくのであるから、人間はさまざまな生活環境の影響を受け入れることが、人間の社会化にとって不可欠の条件になる。

「人間がごく自然の自己形成が行えるような社会においては、世代関係は必然的に教育的関係を成立させるのであり、年少世代の自己形成

は年長世代を無意識のうちに模倣することによって社会化の過程を取るようになり、しかも、そのための教育的環境は年長世代がそれまでに作り上げてきた価値観や文化に基づいているために両世代は違和感なく共同生活を行っている¹²⁾」のであるから、年少世代にいた子どもたちは年長世代の作り上げてきた文化や社会的常識を身につけるとともに、社会生活に馴染んでいかなければならない。

学校教育の目的は年長世代が作り上げてきた文化や社会的常識を子どもたちに教えるとともに、学校という集団生活の場で社会性を養っていくという二つの目的をもっている。特に後者の目的については、教育関係者ですら十分に理解していない場合もある。たとえば、不登校に関しては文化や社会的常識の知育という重要性のみを主張する場合は、不登校自体を認めるべきであるとする考え方が正当化されてくる。「学校へ行き続けると、自己の不安は増大しパニックに陥るので、自分を守るため、自分を保つためにも学校を休むことは大切な行為であり、生きていくために必要なことだった¹³⁾」という考え方は、学校のもつ機能の前者のみを認識していて、後者（社会化）についてはその重要性を認識していないことのあらわれである。現代社会のように情報化の進んだ社会において、学校教育のもつ知識の教育はそれほど重要でないことは明らかである。とりわけ、不登校やひきこもりの子どもの多くは携帯やパソコンでインターネットやメール・ブログ等を利用し、多様な（そこには非教育的情報も含まれる）情報を受け取っている。それゆえ、カウンセラーや一部の教師は不登校を認めたり、保健室登校・校長室登校、さらには、不登校児の家庭訪問で出席認定を行ったり、文部科学省が現在検討している不登校児に対する家庭教育の制度化等は、学校教育が知識や情報を与える点のみを強調し学校教育がもつ社会化という側面を無視した考え方に基づいている。これらの実践はすべて不登校児の社会性の阻害という問題点を認識していない非教育的な見識に基づく実践である。

現代社会が脱ストレス社会であり、更なるス

トレス解放を求める社会であるために、カウンセリング理論が教育界に導入されているのである。しかしながら、人間の社会化こそ、人間の個人性と社会性の対立の場面の克服に伴うストレス耐性によって成立するものであるから、教育そのものの重要な側面であるストレスを与える教育実践の重要性を再確認しなければならない。人間の社会化そのものがストレスであるという事実、さらに、そのストレスによって人間の社会性が形成されるという事実から、不登校を安易に認めることが子どもの社会化を阻害することになるという現実を、教育関係者は真摯に受け止めなければならない。子ども自身が教育を受けるのは、社会においておとなとしての立場に立ち、未来のために自ら積極的に挑んでいく意識を身につけていくためである。つまり、子どものうちに存在している現在志向性を未来志向性へと転換させていかなければならないのである。「現在志向性をもつ年少世代に教育的はたらきかけを通じて、未来志向性をもたせることが世代間の教育の目的であり、それが十分に行われるためには、年長世代にいる者が年長世代としての特徴である未来志向性を身につけるとともに意識していることが必要なのである¹⁴⁾」。子どもはおとなの未来志向性を模倣することによって未来志向性を身につけるようになるのであるが、その構造について次に考察する。

(3) 未来志向性の育成

子どもの本来的自己活動は遊びである。それゆえ、「子どもは未来（Zukunft）のためにではなく、現在（Gegenwart）のなかで完全に生活している¹⁵⁾」のであり、教育的はたらきかけはこのような子どものもつ現在志向性に対して未来志向的性格を与えようとすることを目指す。シュライエルマッハーは「子どもの生活のなかで、未来への顧慮をしないで、ただ瞬間の満足に留まるものを、広い意味で遊び（Spiel）と、われわれは呼んでいる。それに対して、未来に関係している仕事（Beschäftigung）を訓練（Übung）と呼ぶ¹⁶⁾」としている。

子どもにとって、遊びとは自らの自然に生じる欲求のままに行う自己活動であり、欲求の満

足以外にいかなる要素も含まれない。ある遊び活動にストレスが生じてきた場合、子どもはその遊び活動をやめてしまう。なぜなら、遊びは子どもにとってあくまで自己活動であり、他者に強制されるべきものではないからである。しかし、遊び活動に未来志向的要素が加わってくるとそれは単に遊ぶというのではなく、「よりよく」遊ぶことを目指すようになる。つまり、子どもの遊びそのものにも、未来志向的要素は徐々に加わってくることによって遊びは訓練的性質を備えるようになってくる。教育的はたらきかけはそのような未来志向的要素を教師や親の立場から強制するとき、遊びは訓練へと変質してくるのである。しかしながら、現在志向性にどっぷり浸かっている状態の子どもにとって、このような訓練的要素をもつ遊びにはストレスを感じ、すぐにやめてしまう。子ども自身の意識のなかで、「よりよく遊びたい」、「よりうまく遊びたい」という未来志向的要素が芽生え始めると、子どもの遊び自体が訓練へと変質してくるようになる。その「よりよく遊ぶ」充実感こそ、おとなの未来志向性への第一歩なのである。

このように子どもの現在志向性から未来志向性への変化には常にストレスが伴うものであり、そのようなストレスに対応しつつ、子ども自身の意識においてストレスにもかかわらず得られる未来志向性の意義に対する認識こそが人間の発達のエネルギーなのである。ただこのような現在志向性から未来志向性への変化は子ども自身の主体的変化であり、子ども自身の主体的変化がない場合、子どもは単なるストレスとしてしか認識することはできず、その結果、子どもの学校嫌いや不登校に繋がる場合もある。子どもに未来志向性を教え込むことはできない。「子どもは自らの現実生活を十分に満足させるような自己活動としての遊びを自由に行ううちに、自然にその活動に計画性が生じてくるのである¹⁷⁾」。計画性が伴う自己活動は未来志向的要素を強めることになり、しだいに訓練的要素をもつ自己活動が可能になってくる。訓練的要素をもつ自己活動とは、その活動自体にストレスを伴うものであり、そのような過程で子どものおとな化

は成立してくるのである。つまり、子どもがおとなになるためにはストレスを受け入れなければならない、そのためにはストレスに対する耐性を養わなければならないのである。

3 自己形成に対する教育的はたらきかけ

人間の発達は自己形成によって進んでいくものであり、自己形成は無意識的自己形成と意識的自己形成によって成立するものであることはすでに明らかになった。このような自己形成に対するはたらきかけも広い意味においてストレスを与えることであると言えることができる。この点について明らかにしていきたい。

(1) 無意識的自己形成に対する教育的はたらきかけ

無意識的自己形成とは、教育的有機体としての人間のもつ受容性と自発性によって環境との間の影響の授受によって成立してくる。それゆえ、無意識的自己形成とは子ども自身の意識に上らない形で影響の授受であると言えることができる。しかしながら、人間は自らの意識に上らないが行う自己活動に対してストレスを感じるものである。何らかの明確な目的意識もたないままに繰り返し行う訓練的活動について、未来志向性をもたない子どもはストレス以外の何物をも感じない。「現在、小学校教育で行われている支援的教育では、このような訓練的要素がきわめて軽視されている。無意識的自己形成によって身についてくる知識や技能は人間としての基礎的な能力を構成するものであるから、支援的教育を行う場合に、子どもたちが主体的に活動できる能力が身についていないなら、支援することすらできない¹⁸⁾」。無意識的自己形成に対する教育そのものが十分に行われることなしに子どもの主体的な自己活動も実現しないだけでなく、意識的自己形成のための「やる気」も空回りするに過ぎない。

無意識的自己形成を進める教育的はたらきかけは多かれ少なかれ、子どもに外からストレスを与えるものであり、そのようなストレスを与えない教育に慣れている子どもたちはストレス耐性を身につけていない。その結果、学校教育

が嫌になり、不登校になってしまう場合も少なくない。現在の子どもは精神的にも身体的にもストレスにきわめて弱い。快適さと便利さのみを追求する近代社会的傾向においてこそ、学校教育は快適さと便利さとは無関係に無意識的自己形成を進めていくための訓練教育を重視しなければならないときが来ている。

繰り返し行う訓練というストレスに耐える耐性はあらゆるストレス耐性の基になる。精神的にも身体的にも繰り返しという訓練に耐えることが耐性の基礎である。それゆえ、無意識的自己形成に対する教育的はたらきかけも繰り返しによる訓練が必要であり、それに伴う技術や技能の修得とともにそのような単調な活動に耐える精神的耐性が無意識的自己形成に対する教育的はたらきかけの目的でなければならない。つまり、無意識的自己形成に対する教育的はたらきかけについては、被教育者自身は無意識のうちに機能するものであるが、教育者は被教育者の無意識的自己形成を成立させるための明確な目的と計画性をもってはたらきかけるとともに、被教育者の意識的自己形成に繋がる「やる気」をなくさせない程度の訓練を課すことが必要である。人間の耐性を養うための訓練はそれぞれの被教育者に備わっている耐性のレベルに応じて行われる必要がある。その意味では、個々の子どものもつ耐性についての情報を十分に吟味した上で個別的な指導の基に無意識的自己形成に対する教育的はたらきかけが行われなければならない。

以上のような意味において、教育者が個々の子どもの自己形成の状況を把握しておくことが教育的はたらきかけにおいて最も重要な条件であると言えることができる。教育的はたらきかけは被教育者の自己形成の状況に応じて行われなければならないとする教育の大原則が大きな意義をもってくるのである。

(2)意識的自己形成に対する教育的はたらきかけ

意識的自己形成とは自己を客観的に形成の対象として認識し、ある目標に向けて意識的に自己を高めていこうとするきわめて意識的・意図

的なはたらきかけである。したがって、意識的自己形成はその人自身の未来志向性と上昇志向性によって大きく左右される。このような上昇志向性は健康な人間精神から生じるものであり、「精神的な健康性のある子どもは常に上昇志向性をもち、その上昇志向性に導かれた『やる気』によって自己形成力が顕著にあらわれてくる¹⁹⁾」ものである。

この「やる気」は自己活動の基礎であるが、その自己活動を継続させるためには、自己活動に伴うストレスを克服できるだけの強さ（耐性）を必要とする。精神的健康性の高い人はこのようなストレスに対する耐性の高い人である、それこそ精神的に健康な人間とすることができる。意識的自己形成に導かれる活動には常にストレスが伴うものであり、そのようなストレスを克服できるだけの耐性をもつ人だけが積極的な自己形成力をもつ人間なのである。

「やる気」をもつことは他者に言われてすることではない。自らの主体的意欲が「やる気」を導くのである。被教育者の「やる気」を引き出すために被教育者の興味・関心を教育者は刺激しなければならないと言われているが、「やる気」に繋がる興味・関心は他者によって引き出されるのではなく、被教育者自身が日常的に興味・関心をもっているかどうかが問題である。それゆえ、意識的自己形成に対する教育的はたらきかけについても、教育者は被教育者の意識的自己形成の状況を十分把握した上で教育的はたらきかけを行わなければならない。

意識的自己形成を行う場合にも、ストレスが生じるものであり、そのストレスを克服できる程度の「やる気」がなければ、その自己形成は成立しない。自己形成の目的として設定したものに対する価値に導かれる「やる気」とその自己形成の過程において生じるストレスの強さに対する耐性の関係によって、自己形成自体が続行されるか中断されるかが決まる。それゆえ、ストレス耐性の強い被教育者においては、意識的自己形成が容易に実行され積極的な自己形成活動が実現されていく。しかるに、ストレス耐性の弱い被教育者においては自己形成活動に少

しでもストレスが伴えば、興味・関心が仮にあったとしても、自己形成活動をあきらめてしまうことになる。

意識的自己形成に対する教育的はたらきかけは、単に興味・関心を導くことによって実現されるというよりも、ストレス耐性を鍛えることの方がより有効性をもつ。

(3) ストレス耐性の教育

無意識的自己形成においても意識的自己形成においても、それに伴うストレスが生じてくる。それゆえ、ストレス耐性をもたない人にとって自己形成は成立しないことになる。人間の発達が自己形成を通じて実現し、その自己形成に対する教育的はたらきかけ自体がストレスを与えることであるという事実から、自己形成に対する教育的はたらきかけはストレス耐性の教育を含まなければならないことは明らかである。

人間の有機体としての基本的性質は受容性と自発性の相対的な関係で決まるわけであるから、外的な刺激（ストレス）に対する内的な防御作用（ストレス耐性）はその耐性の限度内におけるストレスとストレス耐性の相互関係によって決まる。ストレスを全く受けない状況においてストレス耐性は養われない。ストレス耐性限度内のストレスを継続的に与えることによってストレス耐性を養っていくことが必要なのである。

自己形成におけるストレス耐性は無意識的自己形成に対するストレス耐性と意識的自己形成に対するストレス耐性という両側面をもっている。無意識的自己形成に対するストレス耐性は生理的耐性限度内における継続的刺激によって訓練することこそが必要である。教育者の立場からは、個々の被教育者の生理的耐性限度の把握を十分に行った上で、適度のストレスを継続的に与えることによってストレス耐性を養っていくことが必要である。

また、意識的自己形成についても、そのような無意識的自己形成によって養われたストレス耐性限度内のストレスを与える目的課題を与えることが必要である。現在の学校教育においては、できるかぎりストレスを減少させることを前提にした教育を行おうとしているため、スト

レス耐性のための教育は行われているとはいえない。つまり、ストレス耐性を養うための教育には基本的に被教育者に対するストレスを与えるような教育を行わなければならないのに対して、ストレスを減少させる教育においてストレス耐性を養うことができないのは当然のことである。

このような教育を続けることによって、ストレス耐性をもたない子どもたちはますます増えてくることは明らかであり、それに伴って、カウンセリングのような非教育的医療行為を一つの教育的方策と錯誤することによって、さまざまな教育問題の本質が見失われることになってしまう危険性を孕んでいる。

教育的はたらきかけは教育問題に対する対症療法であってはならない。教育的はたらきかけは被教育者の治療を行うのではなく、被教育者の自己形成にはたらきかけることによって自らの能力を展開するように教育的にはたらきかけていくことを目指すものでなければならない。このような意味において、ストレス耐性の教育は今後注目されなければならない。

4 ストレス耐性とストレスの関係

人間の発達にとってストレスが重要な意義をもつことは明らかになった。さらに、ストレスが人間の発達に有効に機能するためには、そのストレスに対する耐性限度内のストレスである必要がある。教育的はたらきかけはこのような人間のもつストレス耐性とのかわりにおいて行われなければならない。

シュライエルマッハーによると、教育的はたらきかけには三つのものがある。それは保護作用（Behütung）、抑制作用（Gegenwirkung）、助成作用（Unterstützung）である。シュライエルマッハーの教育的はたらきかけに対する考え方は人間の発達（自己形成）に適した教育的はたらきかけの必要性を主張したものであるとともに、人間のストレス耐性の育成までも考慮したものである。つまり、ストレス耐性を育成するためには子どもに対する保護を行いつつも抑制と助成を適度に組み合わせていくことが不可

欠であることをシュライエルマッハー自身十分認識していた。それゆえにこそ、彼は「外的な状況が有害にはたらきかけようようなものが、まだ子ども（Zögling）のなかに目覚めるに至っていないために、この不利益を回避する自己活動を目覚めさせる（erwecken）ということにも、まだいかなる根拠もないがゆえに、いかなる保護作用も必要でないような時期があるように思われる²⁰⁾」としている。発達の最初期に保護作用が必要な時期があるという考え方こそ、ストレス耐性の育成にストレスが必要であることを示している。

子どもに対する教育的はたらきかけに関しても、不正（das Unrichtige）と醜（das Unschöne）について、前者に対しては保護作用は無意味であるが、「醜の領域に対しては、保護の原則があてはまる²¹⁾」とされている。この考え方は人間の耐性育成のためには、単に程度だけではなく、その悪影響の種類によっても対応の変化が必要であるとの主張である。つまり、外的な悪影響についても、それによって耐性が成立する可能性があるもの（不正に対する耐性）と耐性が成立し得ないもの（醜に対する耐性）に対する教育的指導は異なることをシュライエルマッハーは認識していた。また、「教育的課題に反するように、被教育者のなかにおのずから発達してくるものに対して抑制作用としてあらわれてくるかぎりでは教育理論を立てようとするとき、まずこの教育活動の範囲（Umfang）を定め、段階づけすることが必要であろう²²⁾」として、抑制作用の適応についても被教育者の状況に応じて行うべき事を主張している。さらに、助成作用については、教育的はたらきかけの中心になるものであるとされているが、「自然な自己発達（natürliche Selbstentwicklung）が何を行うことが可能で、何が不可能であるかを知る（erfahren）ために、自己発達そのものを注目する²³⁾」ことによって、必要に応じて助成作用を行わなければならないとしている。

シュライエルマッハーにおいては、教育的はたらきかけは被教育者の発達の状況に応じて行われることが原則であり、その意味において、

子どもにとって必要なストレス耐性を養うことは当然の教育的はたらきかけでなければならないとされている。人間の発達にとって必要なストレス耐性を養うためには、そのストレス耐性に適した質と程度のストレスが加えられなければならない。しかも、そのストレス耐性はそれまでの発達過程において被教育者自身が受けてきたストレスに応じて成立していることを、教育者自身が十分認識していなければならない。つまり、ストレス耐性の教育を有効に実践するために、教育者は被教育者の生活環境等発達過程におけるストレス状況を把握し、その延長線に沿ったストレスを加える形での教育的はたらきかけが必要である。このような意味において、親による教育的はたらきかけこそ、その子どものストレス耐性に最も適したストレスを加えることになるということが出来る。つまり、子どものそれまでの自己形成に密接にかかわりを持ち、影響を大きく与えてきた親は子どもに最も大きなストレスを与えてきた存在である。その意味において、子どものストレス耐性も、その親によって与えられたストレスによって形成されてきたとすることができる。ストレス耐性がほとんど発達していない子どもは親によってストレスを掛けられてこなかったのである。

ストレス耐性の形成されていない子どもは親による十分な育児が行われなかったため、あるいは、過保護のためにストレス体験をもったことがない結果あらわれたとすることができる。

近年、育児用具や育児機器の改善と発達によって育児に伴う子どものストレス体験は減少してきている。その結果、子どもたちが本来もつべきストレス耐性が養われないままに成長し、社会性の未発達な状態のまま、学校教育においても過剰な支援の教育といじめ対策のおかげで無事大学を卒業し、社会人になってから、同僚や上司のいじめに遭い、社会的ひきこもりになってしまう例もあらわれてきている。

このような現状からも、学校教育において子どものストレス耐性の教育の必要性に教育関係者は気づかなければならない。

社会全体が便利さと快適さを追求することに

躍起になっている現状において、子どもにストレスを与えることは否定されるかもしれない。しかし、教育は子どもの未来のための資質や能力の育成を目指すのであり、現在の子どもの存在を快適にすることは必ずしも教育の使命ではない。子どもの未来のためにストレスを与え、ストレス耐性を発達させることこそ、教育的はたらきかけの基本である。「あらゆる教育的はたらきかけは一定の瞬間を未来の瞬間のために犠牲にするもの（Aufopferung）としてあらわれてくる²⁰⁾」のであるから、子どもの将来のために子どもにストレスを与えることは教育の原則そのものであるとすることができる。

ストレス耐性はストレスに慣れさせることによって成立してくる。しかし、ストレスに対して精神的にも身体的にも耐えられず、ダウンしてしまう場合もある。医学的には精神的にも身体的にもダウンしないための方策を採るという臨床的アプローチが不可欠である。教育学的には教育的有機体としての人間がその発達を遂げていく能力を養うことを目指さなければならない。

教育学的アプローチは個々の子どものこれまでの発達過程において養われてきたストレス耐性の状況を把握し、そのストレス耐性の限度内のストレスを与える教育活動が必要である。つまり、教育的はたらきかけは個々の子どもの資質と能力に応じた教育的はたらきかけが適切な教育であると考えられるが、その適切な教育的はたらきかけとは個々の子どものストレス耐性限度内のストレスを与えることによって進められるものでなければならない。ストレスを含まない教育的はたらきかけは存在しない。ストレスこそが人間の発達のエネルギーになる。教育者は被教育者のさまざまな情報をもった上で教育しなければならないが、とりわけ、被教育者のストレス耐性のレベルを十分に把握し、そのストレス耐性限度内におけるストレスを加えることによって、さらに、ストレス耐性の限界を拡大化するような教育を行わなければならない。

5 発達のエネルギーとしてのストレス

以上のように、ストレス耐性限度内のストレスは人間の発達を促進し、教育的はたらきかけは単に知識や技術を伝達することではなく、そのような教育に伴って被教育者のストレス耐性を養うことを目指さなければならない。なぜなら、人間の発達は常に教育者（教師や親）による教育的はたらきかけで進められるのではなく、被教育者自身の自己形成によって外的刺激に対応しつつ進められるものであるから。

被教育者は日常生活でさまざまなストレスを体験し、その体験を通じて自己形成によって人間としての発達を続けていくのである。そのストレスがその人のストレス耐性限度を超えたものであるとき、その人はストレスのために社会生活からひきこもってしまったり、精神的・身体的にダウンしてしまったりする。しかしながら、ストレス耐性限度内のストレスは人間の自己形成に有効にはたらきかけ、さまざまな資質や能力を養うだけでなく、ストレス耐性そのものをより強化する。

人間は社会生活を通じてさまざまなストレスに直面し、それに耐えつつストレス耐性を高めていく。ストレス耐性を高めることによって、人間はさらに強いストレスにも耐えられるようになる。1970年代半ばまで、日本の学校はこのようなストレスを強く与えるような教育を行ってきた。

しかしながら、近年、教育における競争の禁止、体罰の禁止、支援的教育、さらには、学校における施設設備の改善等によって子どもたちが学校教育によって受けるストレスは客観的にはきわめて減少してきている。また、従来学校教育においては、養護教員によってのみ行われてきた身体的・精神的ケアがスクールカウンセラーによってさらに充実され、子どもたちがストレスを受けにくい状態が整えられつつある。それにもかかわらず、ストレスを強く感じている子どもたちは増加の一途をたどっている。このような現状は多くの子どもたちのストレス耐性が低下してきていることに起因していることは火を見るよりも明らかなことである。

家庭でも学校でも、子どもからストレスを取り除く快適な生活状態を実現してきたために、ストレスに弱い子どもたちが蔓延しているのである。真に子どもたちの将来のためを考えるなら、子どもの発達のためにこそストレスを与えることをより重視しなければならない。社会全体が過保護の状況になりつつある現在、発達エネルギーとしてのストレスの意義を見直し、今後の不確実な時代において生き抜いていける人間の育成こそを教育は目指していかなければならない。

目先だけの便利さや快適さは人間を虚弱化させるだけでなく、人間のさまざまな能力や資質を失わせ、いずれ人類の文化は破滅状態に入っていく危険性がある。そうならないためにも、人間の発達にとってストレスのもつ教育学的意義を見直し、正当に評価することが必要である。ストレスの教育学的意義は形式陶冶的意義を示すものであり、それこそが人間の耐性の育成である。

ストレス耐性の育成は虚弱化しつつある人間に歯止めを掛け、まさに人間として「生きる力」を養う基礎になる。人間関係において弱者救済という道德理念を実現するためにも、自らのさまざまな欲求を自制することによって生じるストレスに克てるだけのストレス耐性が不可欠である。つまり、人間はストレス耐性もつことなしには、人間としての道德すら放棄することになってしまうのである。

ストレス耐性こそ人間を人間たらしめる基本要素であり、「人間らしさ」は自らの欲求を自制するというきわめて大きなストレス耐性において実現するものであることを自覚することによって、教育におけるストレス耐性の育成の重要性が明らかになってくるのである。

註

- 1) 久徳重和著『ここまで治せる不登校・ひきこもり』マキノ出版、2001年、44頁。
- 2) いじめは対人関係に伴う軋轢から生じるストレス問題であり、不登校は集団生活に伴うストレスであり、学級崩壊は学級集団をまとめていく過程において生じる教師の側のストレスと言うことができる。
- 3) 佐藤洋作・平塚眞樹編著『ニート・フリーターと学力』明石書店、2005年、232頁。
- 4) 本間正人『モンスター・ペアレント』中経出版、2007年、28頁。
- 5) C. Platz : Schleiermachers Pädagogische Schriften. Mit einer Darstellung seines Lebens. Neudruck der dritten Auflage. 1902, S.6.
- 6) ここに、自己形成が成立してくるのである。自己形成は無意識的自己形成と意識的自己形成という二重構造の基に行われる。この点については、田井康雄著『自己形成原論—「人間らしさ」を育む道德理論の研究—』京都女子大学研究叢刊41で論じた。
- 7) 橋本三太郎著『ルソー教育学の形成に関する研究』風間書房、1990年、272頁。
- 8) Dorothee Schlenke : Geist und Gemeinschaft. Die systematische Bedeutung der Pneumatologie für Friedrich Schleiermachers Theorie der christlichen Frömmigkeit. Walter de Gruyter · Berlin · New York. 1999, S.30.
- 9) Dorothee Schlenke : a.a.O., S.30f.
- 10) Dorothee Schlenke : a.a.O., S.32.
- 11) 矢野恒太記念会編『日本国勢図会2006/07』矢野恒太記念会、2006年、477頁参照。
- 12) 田井康雄著『自己形成原論—「人間らしさ」を育む道德原理の研究—』京都女子大学研究叢刊41、2004年、316頁。
- 13) 奥地圭子著『不登校という生き方—教育の多様化と子どもの権利—』NHKブックス、2005年、157頁。
- 14) 田井康雄著『シュライエルマッハー教育思想の研究』京都女子大学研究叢刊32、1998年、276頁。
- 15) C. Platz : a.a.O., S.51.
- 16) C. Platz : a.a.O., S.55.
- 17) 田井康雄著『自己形成原論—「人間らしさ」を育む道德理論の研究—』、305頁。
- 18) 田井康雄・中戸義雄共編『探究・教育原論—人間形成の解明と広がり—』学術図書出版社、2005年、15頁～16頁。
- 19) 田井康雄著『シュライエルマッハー教育思想の研究』442～443頁。
- 20) C. Platz : a.a.O., S.78.
- 21) C. Platz : a.a.O., S.81.
- 22) C. Platz : a.a.O., S.89.
- 23) C. Platz : a.a.O., S.111f.
- 24) C. Platz : a.a.O., S.51.